

PThI

Pastoraltheologische Informationen

Bildung und Pastoral –

Grenzgänge, Passagen, Brückenschläge

Bildung als Aufgabe der Katholischen Hochschulgemeinden

Abstract

Hochschulpastoral und die Arbeit der Hochschulgemeinden stellen sich als komplexes kirchliches Handlungsfeld dar. Nach einem Einblick in dieses Feld wird nun geprüft, welche Rolle darin das Verständnis von „Bildung“ spielt. Dabei weist der Autor auf die Differenz zwischen formuliertem Selbstverständnis und breiter reflektiertem Bildungsverständnis hin. Bildung wird dabei prozesshaft verstanden. In diesem erweiterten Sinn spielt sie eine wichtige Rolle im Prozess der Persönlichkeitsbildung der Studierenden. Vor diesem Hintergrund werden zentrale Postulate für die Arbeit der Hochschulpastorale vorgetragen.

Both the pastoral care on colleges campuses and the work in the university parishes constitute a complex field of theological activities. Following a survey of this field, the article examines the inherent concept of education. The author points out the difference between conscious self-perception and a more broadly reflected notion of education as a process. In this wider sense, education is essential in forming the students' personalities. Furthermore, the article formulates a few core considerations for pastoral care at universities against this background.

Die Erwartungen an die Arbeit der Hochschulpastoral¹ sind sehr unterschiedlich, die Praxis der Hochschulpastoral spiegelt dies entsprechend. „Bildung“ wird vermutlich kaum als Hauptthema der Hochschulgemeinden identifiziert, je nach Einordnung der unterschiedlichen Handlungsfelder ist es jedoch zumindest eine latente Wirklichkeit. Längst nicht immer wird – im Sinne eines weiten Bildungsbegriffs – so engagiert Bildung in den Fokus gerückt, wie durch den Münchner Akademiedirektor und ehemaligen Hochschulpfarrer Florian Schuller² oder wie bei der jüngsten Konferenz für Katholische Hochschulpastoral durch den Kulturreferenten des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz Jakob Johannes Koch.³ So ausdrücklich kommt die Dimension „Bildung“ auch nicht in den Pastoralen Leitlinien der Deutschen Bischöfe zur Hochschulpastoral vor.

Auch aus der Perspektive der „Zielgruppe“ der hochschulpastoralen Arbeit klingen die Erwartungen sehr unterschiedlich. In Erinnerung an die eigene Hochschulpfarrertätigkeit 1991–2000 in Mainz, Katholische Hochschulgemeinde St. Albertus, kommen mir divergente Erfahrungen in den Sinn:

¹ Ich werde in diesem Beitrag immer wieder changieren zwischen den Begriffen Hochschulpastoral als weiterer und umfassenderer Bezeichnung und „Hochschulgemeinde“ (z. T. auch Studierenden-gemeinde) als bestimmter, wenn auch unterschiedlich verfasster Sozialform.

² Vgl. Florian Schuller – Ulrich Ruh (Interv.), „Bereitschaft zu kreativer Auseinandersetzung“, in: Herder Korrespondenz 68 (2014), 10, 501–505.

³ Vgl. Jakob Johannes Koch, Kunst, Kirche, Theologie und Hochschulbildung – Zehn Thesen zu den Potentialen eines nicht immer konfliktfreien Verhältnisses, in: Irritatio 2014, 45–47.

Bei der Begegnung mit HochschullehrerInnen und kritischen Diskussionen über Glaube und Kirche äußerte ein angesehener Historiker die Sehnsucht: „Lasst mir doch den Kinderglauben!“ Die wissenschaftliche Akribie des Forschers wollte ein „naives“ Gegengewicht und gerade nicht die „fides quaerens intellectum“ (Anselm von Canterbury).

Was sich hier bei einem Lehrenden zeigte, fand sich immer auch in bestimmten studentischen Kreisen. Auch hier sollte Kirche, besser noch „Gemeinde“-gruppe, ein „beschützender Ort“ sein, in dem gerade nicht mehr diskutiert und reflektiert wird, wo vielmehr Sicherheit und Geborgenheit zentral sind. Fast antiintellektualistisch fanden sich Gruppen zu „Wandern und Kochen“ oder drückten sich religiös in Formen des Taizé-Gebetes oder in charismatischen Formen aus, wenn sie die tieferen Fragen ausdrücklich ausklammerten.

Zugleich gab es immer wieder auch Kreise, die die intensive Diskussion und Vertiefung suchten. Dabei gab es kaum ein Themenfeld, das im Laufe der Gespräche nicht auf die Theodizeefrage hinführte.

Solch divergierenden Erwartungen sind dann immer wieder die Prediger in den Gottesdiensten ausgesetzt, um die sich, von Stil und Persönlichkeit abhängig, immer neu Fangruppen bilden und zugleich Abwehrreaktionen zeigen.

1. Hochschulpastoral am Rande der Aufmerksamkeit

Auffällig ist, dass das Thema Hochschulpastoral weder in der Wissenschaft noch in der kirchlichen Praxis auf den vorderen Plätzen der Agenda steht. Die Lebensphase der Studierenden sollte jedoch in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden.

Im Wintersemester 2013/14 studierten an deutschen Hochschulen 2.613.168 Männer und Frauen.⁴ Zwar hatten im Schnitt der Bevölkerung 2012 nur 14 % der BürgerInnen einen Hochschulabschluss. Seit etlichen Jahren erreicht jedoch mehr als ein Drittel derjenigen, die die Hochschulreife erworben haben, letztlich einen Hochschulabschluss.⁵ Zwischen 6,3 (Durchschnitt BA-Studium) und 11,4 (Durchschnitt Diplom-/Masterstudium) Semester wird studiert.⁶

⁴ <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Kennzahlen.html> [2.9.2014].

⁵ 2009 erreichten 57 % eines Jahrgangs eine Hochschulzugangsberechtigung. Von denen haben bis 2011 65 % – also umgerechnet 37 % des Gesamtjahrgangs ein Studium begonnen. 31 % schlossen das Erststudium mit einem akademischen Grad ab, gemessen an der Kohorte der Gleichaltrigen. Vgl. Statistisches Bundesamt (Hg.), Hochschulen auf einen Blick, Wiesbaden 2013, 8–14, online unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010137004.pdf?__blob=publicationFile [2.9.2014].

⁶ Vgl. Statistisches Bundesamt, Hochschulen (s. Anm. 5), 16f.

Selbst wenn aufgrund dieser hohen Quote viele bezweifeln, dass es sich um die „Elite“ der Gesellschaft handelt, kann doch wenigstens von Leitmilieus geredet werden: Wer sorgt sich in dieser Zeit um sie, mit welchen Methoden und Wegen?

1.1 Wissenschaft – mehr binnenorientierte Forschung

In der Pastoraltheologie wird dieses Thema nur am Rande bearbeitet. Die größeren wissenschaftlichen Arbeiten⁷ und die weitaus meisten Artikel werden von Akteuren in diesem Handlungsfeld verfasst und stehen damit immer unter dem Verdacht, blinde Flecken zu hinterlassen. Empirisch quantitative und qualitative Arbeiten fehlen fast ganz: Keiner kann zuverlässig nachfolgende Fragen beantworten:

- Wie viele und welche Universitätsmitglieder nehmen die Arbeit der Hochschulpastoral wahr und/oder an?
- Welcher Art sind die Angebote, welche Handlungsschwerpunkte bilden sie ab?
- Welche Wirkung zeigt sich bei den Teilnehmenden?
- Gibt es Zusammenhänge zwischen personeller und finanzieller Ausstattung und Wirkung?⁸

Natürlich sind solche Fragestellungen für die Beteiligten mit Unsicherheiten gekoppelt, könnten/müssten sie ja auch zu Entscheidungen führen, die die Praxis verändern.

1.2 Ortskirchlich sehr unterschiedlich gewichtet

Gerade an dieser Stelle wird nun die Frage nach dem Stellenwert der Hochschulpastoral in den einzelnen Diözesen virulent. Zwar können mehr als 130 Hochschulstandorten Einrichtungen der Hochschulpastoral nachweisen,⁹ und an mehr als 25 Orten gibt es eigene Studierenden-Wohnheime in kirchlicher Trägerschaft.¹⁰ Insgesamt ist jedoch

⁷ Vgl. Heribert Hallermann, *Präsenz der Kirche an der Hochschule*, München 1996; Richard Hartmann, *Welche Zukunft hat die Hochschulgemeinde?*, Freiburg/Br. 2000; Kai Horstmann, *Campus und Profession – Pfarrdienst in der evangelischen Studierendengemeinde* (Habilitationsschrift), Stuttgart 2012. – Kai Horstmanns Habilitationsschrift basiert auf den Erfahrungen der ESG Saarbrücken. In diesem Artikel beschränke ich mich dagegen weitgehend auf die katholischen Kontexte.

⁸ Ich selber hatte einmal einen solchen Beitrag geleistet: AGG, *Arbeitsausschuss Theologie*, AG Struktur (Hg.), *Umfrage zu Strukturproblemen der Hochschulgemeinden* (AGG Materialien 1/94), Bonn 1994. Dabei ging es um die Frage, ob und wie die Zahl der hauptberuflich in den Hochschulgemeinden Tätigen die Schwerpunktthemen der Arbeit prägten, oder welchen Einfluss die studentischen Synodalgremien hatten.

⁹ Vgl. <http://www.fhok.de/strukturen/hochschulgemeinden-vor-ort/> [3.9.2014].

¹⁰ Vgl. <http://katholische-studentenwohnheime.de/Upload/Wohnheimliste%20020614.pdf> [3.9.2014]. Aktuell ist dazu das Heft *Irritatio* 2014 erschienen mit dem Titel „Mehr als ein Dach über dem Kopf. Studierendenwohnheime in katholischer Trägerschaft – ein Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit und

das personelle und finanzielle Engagement der Diözesen sehr unterschiedlich und seit Jahren rückläufig. An vielen Orten sind die Hauptamtlichen zugleich in andere Seelsorgebereiche eingebunden und müssen aufgrund ihrer eigenen Schwerpunktsetzung die Möglichkeiten zur Hochschulpastoral ausloten.

Es gibt sicher unterschiedliche diözesane Kulturen in der Gewichtung der Arbeit. Immer wieder fällt im Kreis der wissenschaftlich Tätigen auf, wie viele phasenweise in den Hochschulgemeinden arbeiteten oder zumindest mit ihr in Kontakt standen. Es sind also doch etliche Frauen und Männer in diese Arbeit eingebunden, auf die die Ortskirchen intellektuell zählen. Doch von einer klaren strategischen und gemeinsamen Entscheidung der Bistümer kann kaum die Rede sein. Es sind jeweils mehr oder minder erfolgreiche Personen, die für die Arbeit eintreten und für sie auch etliches erreichen.

Dass es neben dieser Arbeit weitere Akzente der Hochschulpastoral gibt, wird nicht selten vergessen, zumal die Vernetzung des gesamten Systems eher zufällig ist. Jedenfalls sind die Arbeit der Bischöflichen Studien-Stiftung (Cusanuswerk) und des Katholischen Akademischen Austauschdienstes (KAAD) wichtige Beiträge zur Bildungsarbeit an der Hochschule. In der Berufsvorbereitung für pastorale Berufe und für Religionslehrer bilden die Mentorate eine weitere Säule. Auch die Arbeit der Verbindungen, von denen die fünf größten in der Arbeitsgemeinschaft katholischer Studentenverbände (AGV)¹¹ zusammengeschlossen sind und die nach eigenen Angaben rund 10.000 Studierende vereinen, darf nicht vergessen werden. Etliche katholische, schon länger engagierte Studierende sind auch während des Studiums zum Teil tragende Säulen in der katholischen Jugendarbeit.

1.3 Hochschulpastoral konfliktiv und selten modellhaft?

Die größeren Konfliktgeschichten der Hochschulpastoral mit der Bischofskonferenz scheinen – von außen betrachtet – inzwischen der Vergangenheit anzugehören. Das Dokument der Kommission Wissenschaft und Kultur¹² und seine Entstehungsgeschichte kann dafür als Beleg gelten. Die Konfliktgeschichte der Hochschulpastoral war jedoch immer ein Feld, in dem politische, theologische und kirchliche Positionen in Machtentscheiden – meist durch Personal- und Strukturentscheidungen – fixiert werden sollten. Konfliktfragen waren die nach dem politischen Mandat der Gemeinden¹³ und dem Gemeindebegriff, nach der Synodalität (Gemeindeleitung durch Laien), den

Interkultureller Verständigung“. Demnach gehören derzeit 57 Studentenwohnheime mit 5.400 Wohneinheiten dem Bundesverband Katholischer Studentenwohnheime e. V. an.

¹¹ Vgl. <http://www.agvnet.de/content/zusammensetzung-der-agv> [3.9.2014].

¹² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Hochschulpastoral als Dienst der Kirche im öffentlichen Leben Deutschlands. Status quo und Zukunftsperspektiven (Die Deutschen Bischöfe, Kommission für Wissenschaft und Kultur 36), Bonn 2013.

¹³ Auseinandersetzungen zwischen den Gemeinden und den Verbindungen in den frühen 70ern.

liturgischen Ausdrucksformen (priesterlose Gottesdienste), diakonischen und ausländerepolitischen Positionen, Ökumene und den klassischen Themen des kirchlichen Reformstaus. Die Konflikte wurden vor allem in den meist unfreiwilligen Umstrukturierungen auf der Bundesebene (von der KDSE [Katholischen deutschen Studenten-Einigung] zur AGG [Arbeitsgemeinschaft der Gemeinden] und zur EKSG [Einigung der Katholischen Studentengemeinden an Fachhochschulen] und dann zur derzeitigen Struktur und dem Forum Hochschule und Kirche [www.fhok.de]) ausagiert. Neben Konfliktregelungen durch die Trennung von unliebsamen Personen waren die Veränderungen in der Regel auch mit dem Abschmelzen von personellen und finanziellen Ressourcen verbunden.

Die Konflikte auf Ebene der Bischofskonferenz spiegelten im Übrigen oft Konflikte, die an den Standorten der Hochschulgemeinden vor Ort auftraten. Die KHGs waren oft Orte der Avantgarde kirchlicher Praxis, auch ihre Pfarrer und andere pastorale MitarbeiterInnen wurden zu entschiedenen Polen in der Diskussion einer Kirchenreform und dafür angegriffen.

Diese Konfliktgeschichte und die nun skizzierte eher unübersichtliche Lage der Hochschulpastoral müssen im Hintergrund realisiert werden, wenn über die Bildungsaufgabe der Hochschule nachgedacht wird.

2. Bildung?

Der Bildungsbegriff scheint in den letzten Jahren und Jahrzehnten zu einer merkwürdigen Chiffre zu verkommen. Einerseits will kaum einer den Anspruch aufgeben, Bildung zu wollen und zu fördern, andererseits sind es sehr unterschiedliche Zugangsweisen zu Inhalt und Begriff, wie zu den Formen der Förderung. Bevor also auch hier allgemein „Bildung“ als Aufgabe der Hochschulgemeinde postuliert wird, muss geklärt werden, was darunter verstanden werden soll.

Der Blick ins LThK führt zu den historischen Ausführungen von Ursula Frost.¹⁴ Bildung dient demnach einer philosophisch begründeten Weltsicht. Die Selbstbegründung menschlichen Erkennens und Handelns wird in einen geistigen Kosmos eingebunden und deutet auf die zentrale Macht der Sprache für die Gestaltung menschlicher Wirklichkeit, die auf ethische Ziele verpflichtet ist. In theologisch mystischer Sicht findet, mit Meister Eckhart, der Mensch „zu seiner Wesensbestimmung durch die lebendige Gottesbeziehung“¹⁵. Mit der Säkularisierung wird diese religiöse Deutung den Bezugspunkten Geist und Sprache unterstellt in der Verantwortung für

¹⁴ Der nachfolgende Abschnitt folgt dem Lexikonartikel Ursula Frost, Bildung. I. Begriffs- und Geistesgeschichte; III. Historisch, in: LThK Bd. 2, ³1994, 451–454.

¹⁵ Frost, Bildung (s. Anm. 14), 452.

Menschheit, Subjekt und Individuum. Humanität, Verantwortung vor der Menschheit, verdeutlicht, dass der einzelne sich an der Menschheit abarbeiten muss.

2.1 Gehalt: Bildungsideal

Bildung und damit die Inhalte aller Bildungsarbeit machen bereits eine wertorientierte Grundentscheidung sichtbar. Bildung setzt den Menschen immer in Beziehung zu sich selbst und zur diachron in Blick genommenen Mit- und Umwelt. Der Mensch soll gegen alle Tendenzen reiner Selbstbezogenheit und gegen alle Bescheidung zur puren Segmentierung der Lebensbereiche den Blick auf das Ganze der Welt nicht verlieren. Eine rein utilitaristische Weltsicht wird damit zurückgewiesen. Rüdiger Sacher weist daher auf den „paradoxe[n] Nutzen der Bildung: Vom Nutzen des Unnützen“¹⁶ hin. Er unterscheidet Bildungsprozesse ausdrücklich von rein zweckgebundener Bildung im Sinne beruflicher Weiterbildung und allgemeiner politischer Bildung.

Solche Sichtweisen und Ideale bringt Rudolf Engert auf den Punkt, wenn er von der Bildung als In-duktion und E-duktion spricht¹⁷. Bildung addiert nicht einfach weiteres Wissen, vielmehr führt sie in die Tiefe der Existenz hinein und eröffnet damit auch Veränderungsprozesse. Diese Prozesse führen zu einer eigenen Form der Persönlichkeitsprägung. Engert: „Im Begriff ‚Bildung‘ steckt mithin die Verheißung, dass die Aneignung kultureller Vorgaben auf eine Weise möglich ist, die Individualität nicht nur nicht einschränkt, sondern in einem anspruchsvollen Sinne überhaupt erst möglich macht.“¹⁸

2.2 Nicht Themen, sondern Prozesse machen Bildung aus

2.2.1 Konstruktion – Dekonstruktion – Rekonstruktion

Uta Pohl-Patalong schreibt: „Spezifischer wird in systemisch-konstruktivistischer Sicht vorgeschlagen, Bildung mit dem Dreischritt ‚Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion‘“¹⁹ zu begreifen. Auf der Grundlage systemischen Denkens wird Wirklichkeit als individuelles oder soziales Konstrukt verstanden. Bildung ist dann ein spezi-

¹⁶ Rüdiger Sachau, Der schlafende Riese. Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Moderne, in: Uta Pohl-Patalong, Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven, Hamburg 2003, 7–18, hier 14.

¹⁷ Vgl. Rudolf Engert, Was bringt uns Bildung?, in: Pohl-Patalong, Religiöse Bildung (s. Anm. 16), 19–29, hier 24.

¹⁸ Engert, Was bringt uns Bildung? (s. Anm. 17), 24.

¹⁹ Uta Pohl-Patalong, Impulse setzen und Perspektiven erweitern, in: Pohl-Patalong, Religiöse Bildung (s. Anm. 16), 137–155, hier 148. Sie zitiert das Kapitel 5. Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion: über neue Muster pädagogischen Denkens, in: Kersten Reich, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Neuwied 1996, 118–145.

fischer Beitrag in diesem Konstruktionsprozess, Rekonstruktion jener Vorgang, der die Konstruktion analysiert und als Prozess identifiziert.

„Unter dem Motto ‚Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit‘ macht Bildung deutlich, dass die eigenen Erfindungen auf vorangegangenen beruhen und durch diese relativiert werden. [...] Unabdingbar gehört zum Bildungsgeschehen jedoch auch die Dekonstruktion hinzu (‚Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit‘).“²⁰

In diesem Prozess verliert der Mensch seine Naivität von Verführbarkeit, indem er Prozesse der eigenen Reflexion und Konstruktion von Weltsichten und damit politischem Handeln lernt.

2.2.2 Kompetenzen

Bildung lässt sich auch als Bündel spezifischer Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen formulieren. Oskar Negt²¹ hat schon vor längerer Zeit fünf gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen formuliert:

- Identitätskompetenz/interkulturelle Kompetenz
- technologische Kompetenz
- Gerechtigkeitskompetenz
- ökologische Kompetenz
- historische Kompetenz.

Der Mensch erwirbt damit die Fähigkeit, seinen Platz in dieser komplexen Welt genauer zu entdecken.

In Weiterentwicklung dazu benennt Hubert Klingenberger in seinem Kompetenzmodell²² Deutungskompetenz – Entscheidungskompetenz – Konfliktkompetenz – biographische Kompetenz – Beziehungskompetenz – Ermutigungskompetenz und erweitert diese Liste, indem er als „Lebensaufgaben“ darüber hinaus Fehlerfreundlichkeit (der Kreativität wegen), Systemkompetenz und Transferkompetenz aufführt.²³

Volker Ladenthin warnt hingegen vorrangig im Blick auf die Schule, dass Bildung „nicht auf den Erwerb von Kompetenzen reduziert werden“²⁴ darf.

²⁰ Pohl-Patalong, Impulse setzen (s. Anm. 19), 148.

²¹ Vgl. hierzu Christine Zeuner, Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz. Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung, in: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30 (2007), 3, 39–48 (<http://www.die-bonn.de/doks/zeuner0701.pdf> [4.9.2014]).

²² Hubert Klingenberger, LebensManagement konkret. Ein Konzept zur Persönlichkeitsbildung, in: Pohl-Patalong, Religiöse Bildung (s. Anm. 16), 237–252, hier 241–243.

²³ Vgl. Klingenberger, LebensManagement (s. Anm. 22), 243f.

²⁴ Volker Ladenthin, Wozu religiöse Bildung heute? Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln, Würzburg 2014, 136.

2.2.3 Wissen

Ein solches Verständnis von Bildung weist der wissensbasierten Bildung den richtigen Platz zu. Nicht Wissen allein macht Bildung aus. Vielmehr braucht Bildung historisch-geistesgeschichtliches, naturwissenschaftliches Faktenwissen, den sogenannten „weiten Horizont“, um mit diesem Material die Wirklichkeit zu deuten und zu verstehen. Dieses Wissen ist immer nur so viel wert, wie es in einen größeren Horizont einzuordnen und zu bewerten ist und dadurch gestaltende Kraft gewinnt.

So dient Bildung zentral der Persönlichkeitsentwicklung und hilft ausdrücklich, Umbrüche und Krisen zu bearbeiten. „Zur Verarbeitung dieser Brüche, zur Um- und Neuorientierung, zur Erweiterung der persönlichen Kompetenzen, zur Veränderung der Deutungsperspektiven und zur Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben sind Bildungsprozesse notwendig.“²⁵

2.3 Kirchliche Erwartungen – religiöse Bildung

In diesem Konzept von Bildung tragen unser Glaube und die Religion einen Mehrwert bei. Volker Ladenthin begründet ausdrücklich, „warum Bildung ‚Religion‘ braucht – oder ‚Ohne Ur-Vertrauen in die Schöpfung haben weder Vernunft noch Sittlichkeit Geltung!‘“²⁶ Die religiöse Tradition birgt einen eigenen Schatz an Deutungs- und Orientierungswissen, der die Sinnhaftigkeit des Lebens erkennen und annehmen lehrt. Dem kann und soll eine Art der Glaubenskommunikation²⁷ dienen, die die theologischen und kirchlichen Traditionen erinnert, aber sie eben zugleich einzuordnen und zu entschlüsseln versteht.

„Speziell für religiöse Fragen bedeutet dies, theologische und kirchliche Traditionen ernst zu nehmen und wertzuschätzen, sie als in einem bestimmten Kontext entstanden zu verstehen und zu begreifen, auf welche Fragen sie antworten. Bei diesem Rekonstruktionsschritt kann es dann aber nicht stehenbleiben, sondern es geht auch um eigene Konstruktionen, um eine eigene Auseinandersetzung damit und um eine eigene Position. Sowohl diese als auch die rekonstruierten Traditionen dann noch einmal dekonstruierend zu befragen, bedeutet dann, die eigenen blinden Flecken und Auslassungen ebenso wahrzunehmen wie das, was in der Tradition nicht zu seinem Recht kam.“²⁸

Hier beginnt der besondere Bildungsauftrag der Kirche konkret zu werden.

²⁵ Uta Pohl-Patalong, Einleitung, in: Pohl-Patalong, Religiöse Bildung (s. Anm. 16), 1.

²⁶ Ladenthin, Wozu religiöse Bildung heute? (s. Anm. 24), 156–158.

²⁷ Vgl. Richard Hartmann, Glaubenskommunikation als pastoraltheologische Aufgabe, in: Gundo Lames – Stefan Nöber – Christoph Morgen (Hg.), Psychologisch, pastoral, diakonisch. FS für Herbert Wahl, Trier 2010, 153–167; und Richard Hartmann, Verkündigung als Glaubenskommunikation, Würzburg 2013.

²⁸ Pohl-Patalong, Impulse setzen (s. Anm. 19), 149.

Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat in einer Orientierungshilfe 2009 ihr Selbstverständnis reflektiert.²⁹ Sie betont ausdrücklich, dass für sie Kirche ohne Bildung unmöglich sei. Die Reformation wird als Bildungsbewegung verstanden. Weder die Verkündigung des Evangeliums noch das Recht der Gemeinde, die Lehrer zu beurteilen, seien ohne Bildungsprozesse möglich.³⁰ Der Mensch ist bildungsfähig und -bedürftig.³¹ „Mit ihrem Bildungshandeln nimmt Kirche gesellschaftliche und globale Verantwortung wahr.“³² Ausdrücklich formuliert sie vier Bildungsprinzipien:

„Bildung ist aus evangelischer Sicht räumlich auf dieser Erde auszurichten auf Erziehung zum Frieden, Achtung der freiheitlichen Rechtsordnung, Förderung sozialer Gerechtigkeit, Fürsorge für das versehrbare Leben und Verständigung mit Menschen anderer Kulturen und Religionen. Bildung hat zeitlich die individuelle Entwicklung und Lebensgeschichte jedes Kindes, Jugendlichen und Erwachsenen zu berücksichtigen, das verständnisvolle Verhältnis zwischen den Generationen zu unterstützen und selbstkritisch aus geschichtlicher Erinnerung und Überlieferung zu schöpfen.

Bildung erinnert an die Güter des Lebens als Gottes Gaben, erzieht zu Dankbarkeit, schärft ein, Maße und Grenzen menschlicher Geschöpflichkeit ernst zu nehmen, und ermutigt, in der Kraft des befreienden Evangeliums von Jesus Christus bei allen gesellschaftlichen Aufgaben verantwortungs- und hoffnungsvoll mitzuwirken.

Bildung bezieht sich auf alle Menschen in allen Lebens- und Bildungsbereichen. Dies muss die Kirche stets zuerst für sich selbst beherzigen. In dem schon einleitend begründeten umfassenden Sinn entfaltet sich die Bildungsverantwortung der Kirche zum einen in Gottesdienst, Gemeindegemeinschaft, Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren in den Kirchengemeinden, zum anderen als kirchliche Bildungsmitverantwortung in der Kinder- und Jugendhilfe sowie in der Arbeit in Kindergärten, Schulen, Betrieben, Universitäten und anderen Einrichtungen. Wie der ganze Mensch ist Bildung in ihrem menschlich verpflichtenden Sinn unteilbar.“³³

Eine ähnlich grundsätzliche Aussage der katholischen Kirche liegt im Beschluss „Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich“ von 1975 vor.³⁴ Hier heißt es:

„Die obersten Ziele von Erziehung und Bildung des Menschen liegen für katholische Christen in der Entfaltung der menschlichen Anlagen, in der Befähigung des Menschen zum Dienst an seinen Mitmenschen an der Welt und am Reich Gottes.

Es entspricht katholischer Überzeugung, zeitliche und ewige Ziele in der Erziehung und Bildung des Menschen für miteinander vereinbar zu halten.“³⁵

²⁹ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns, Gütersloh 2009.

³⁰ Vgl. Kirchenamt der EKD, Kirche und Bildung (s. Anm. 29), 34.

³¹ Vgl. Kirchenamt der EKD, Kirche und Bildung (s. Anm. 29), 35.

³² Kirchenamt der EKD, Kirche und Bildung (s. Anm. 29), 38.

³³ Kirchenamt der EKD, Kirche und Bildung (s. Anm. 29), 42f.

³⁴ Beschluss Bildungsbereich, in: Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe. Mit einem Vorw. von Karl Kardinal Lehmann, Freiburg/Br. u. a. 2012, 518–548.

³⁵ Beschluss Bildungsbereich (s. Anm. 34), Nr. 1.2.2, 420

Im weiteren Verlauf des Synodenbeschlusses werden dann vorrangig praxisorientiert die Desiderate im Bildungswesen bearbeitet.

Die Bischöfliche Studienstiftung Cusanuswerk legt 2003 eine Schrift zu „Bildung und Begabung“³⁶ vor. Diese will im Rahmen der allgemeinen Bildungsdimensionen die gesellschaftlich-allgemeinen Zwecke der Förderung hochbegabter junger Menschen herausarbeiten. Der Bildungsbegriff „zwischen Individualität und Allgemeinheit“³⁷ verdeutlicht die beiden Richtungen:

„Einmal mit Blick auf die Entwicklung des einzelnen in seiner Besonderheit, und zum zweiten mit Blick auf die interpersonale Vermittlung seiner Individualität. Bildung im ersten Sinne verhilft zum Wachsen aus der 'eigenen Wurzel', trägt also zur Selbstbestimmung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen bei, Bildung im zweiten Sinne führt zur Vermittlung der eigenen Persönlichkeit mit anderen. In dieser intersubjektiven Dimension kann Bildung als Kommunikation begriffen werden.“³⁸

Zu einem spezifischen religiösen oder kirchlichen Mehrwert wird an dieser Stelle nichts gesagt.

2.4 Bildung als Ausdrucksform und Beitrag der Grunddimensionen der Kirche

Auch vor dem Hintergrund der Verortung kirchlichen Handelns nach den Grunddimensionen Martyria – Diakonia – Leiturgia und Koinonia lässt sich die Bedeutung von Bildung eindeutig aufweisen.

Die erste und größte Nähe scheint *prima facie* in der Dimension „Martyria“. Es kommt darauf an, dass Glaubenskommunikation vor dem Hintergrund von Schrift und Tradition und der Lektüre in den Biographien der Menschen und der Gesellschaft gelingt. Bildung, vor allem in der Art der Persönlichkeitsbildung, ist genuin diakonisches Handeln. Darüber hinaus öffnet „Diakonia“ den Weg zu Bildungsprozessen zur Wahrnehmung der Not der Gegenwart, zur eigenen persönlichen Konfrontation damit und zu politischem und sozialpraktischem Handeln. Wenn Bildung das solidarische und partnerschaftliche Miteinander der Menschen fördert, dann wird in der kirchlichen Dimension der „Koinonia“ in die Kultivierung der Beziehungen untereinander, in die nötigen Balance zwischen Nähe und Distanz, Gemeinschaftlichkeit und Differenz geführt. Die „Leiturgia“ öffnet in der rituellen Erfahrung und Feier ausdrücklich den Blick zu einer die ganze Welt umfassenden und tragenden weiteren Distanz.

Bildungsprozesse im Kontext der Kirche und spezifisch der Hochschulpastoral können als Prozesse der Ausgestaltung kirchlicher Dimensionen gefasst werden.

³⁶ Cusanuswerk (Hg.), Bildung und Begabung, online unter: https://www.cusanuswerk.de/fileadmin/files/PDFs/%C3%BCber_uns/Zielsetzungen/bildungundbegabung.pdf [10.7.2015] (unpaginiert).

³⁷ Cusanuswerk, Bildung und Begabung (s. Anm. 36).

³⁸ Cusanuswerk, Bildung und Begabung (s. Anm. 36).

3. Bedingungen im Studium

Hat „Bildung“ einen Platz im Studium und während der Studienphase? Dies ist die zentrale Frage, der nachzugehen ist, wenn die Chancen von Bildungsarbeit durch die Hochschulpastoral ausgelotet werden sollen.

3.1 Bologna

Nicht wenige Kritiker der Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses befürchteten damit das Ende aller Chancen des Studiums als Bildungsprozess. Etliche Reformschritte wurden vollzogen als Schritte der Beschleunigung des Studiums, als weitere Verdichtung, verbunden mit einem Verschulungsschub, der die Freiheit des Studiums einschränkt.

Wie viel davon durchgesetzt wurde, und ob tatsächlich der Bolognaprozess dafür verantwortlich ist, muss noch geprüft werden. Hinweise aus zwei Themenfeldern sollen gegeben werden:

Der Begriff der „Employability“ wurde meistens interpretiert als Erwartung, nach dem Studium als „output“ Menschen zu haben, die ohne Reibungsverluste in die Berufswelt mit ihrer ökonomischen Logik eingebunden werden konnten.

Dass jedoch gerade die Kompetenzorientierung des Studiums und die Orientierung an dem, was als Ertrag am Ende steht auch anders gesehen werden kann, wenn nicht gesehen werden muss, zeigte schon ein wichtiger Beitrag von 2004: Jürgen Kohler reflektiert die nötigen Hintergründe des Begriffs „Employability“:

„Die vorgenannte Begriffsdisposition fordert dazu heraus zu erläutern, was mit akademischer bzw. wissenschaftlicher Qualität auf dem Hintergrund der Begriffe ‚fachbezogener‘ und ‚fachübergreifender Bildung‘ gemeint ist. Diese Begriffe sind in etwa wie folgt zu verstehen: Mit ‚Fachbezogenheit‘ sind die Bildungsangebote und Lernerfolge gemeint, die einen vorwiegend disziplinär-stofflich beschreibbaren Gegenstand haben, dem in der Regel – unbeschadet ‚klassischer‘ Kernarbeitsfelder – eine Spannbreite verschiedener beruflicher Tätigkeitsfelder zugeordnet werden kann. ‚Fachübergreifend‘ sind solche Bildungsangebote und Lernerfolge, die im Grundsatz unabhängig von konkreten Materien solche Kompetenzen zum Gegenstand haben, die die geistige Organisation des Menschen, seine Fähigkeit zur zielführenden Gestaltung seiner Arbeit sowie zur arbeitsteiligen Herangehensweise sowie ferner die Fähigkeit zur Übertragung gewonnener Erkenntnisse in die soziale, namentlich auch wirtschaftliche Realität betreffen. Bei den überfachlichen Kompetenzen tritt der Aspekt der Stofflichkeit in den Hintergrund; dagegen ist die intellektuelle, emotive und soziale Komponente betont.“³⁹

³⁹ Jürgen Kohler, Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Positionen Juni 2004, 5–15 (http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/schluessselkompetenzen_und_beschaeftigungsfahigkeit_2004.pdf [4.9.2014], 8f.).

Wenn Employability so verstanden interpretiert wird, dann wird sie geradezu eine Aufforderung, Elemente von Bildung ins Studium zu integrieren, Elemente, die nicht von einem kurzsichtigen Nützlichkeitsdenken geleitet sind.

Eine zweite Ausrichtung der Bologna-Reform, ist die nach Kompetenzen, die das Studium prägen sollen.

„Eine recht knappe, aber aussagekräftige Listung der Kompetenzen haben etwa Bensel und Weiler aufgestellt. Diese enthält folgende Punkte:

- Lernkompetenz
- soziale Kompetenz
- interkulturelle und internationale Kompetenz
- kritische Urteils- und Orientierungsfähigkeit, die Fähigkeit zum schöpferischen Gestalten (kreative Kompetenz)
- die Fähigkeit, mit der ständig wachsenden Menge an Informationen und den sie erschließenden und vermittelnden Technologien umzugehen
- das Verständnis für fach- und disziplinübergreifende Zusammenhänge.“⁴⁰

In einer Tabelle mit Schlüsselkompetenzen wird dies weiter expliziert:

„Analysefähigkeit

Methodenbeherrschung

System-, Syntheseverständnis

Bewusstsein von Vorverständnissen und Geltungsgrenzen

Transferfähigkeit, d. h. „Urteilstkraft“

Soziale Interaktion, namentlich

- Kommunikationsfähigkeit, mündlich und schriftlich
- Teamfähigkeit
- Führung: Integrität, Motivation, Delegation, konstruktives Konfliktverhalten
- Projektsteuerung

Soziale Akzeptanz

- Präsentation
- Moderation

interkulturelle Kompetenz

Fremdsprache(n)

Weiterbildungsfähigkeit

Eigenmotivation

Selbstständigkeit“⁴¹

⁴⁰ Kohler, Schlüsselkompetenzen (s. Anm. 39), 10f.

⁴¹ Kohler, Schlüsselkompetenzen (s. Anm. 39), 12.

Wenn solche Ziele wirklich in die Bildungsprozesse der Studiengänge implementiert werden, dann würde – gegen alle Pauschalkritik – die Zeit an der Hochschule und Universität geradezu ein Paradebeispiel ganzheitlicher Bildung werden. Darüber hinaus bekämen ästhetische und kulturelle Bildung einen neuen Platz.⁴²

Dass die Praxis anders aussieht wissen alle, die an den Hochschulen tätig sind, die diese Bildungsprozesse mit steuern oder ertragen. Dass dies aber auch zu Zeiten vor Bologna nicht so war, dass vor allem extreme Differenzen der verschiedenen Fachkulturen bestanden, sollte fairerweise ebenfalls festgehalten werden.⁴³

3.2 Präsenz-Zeit

Dennoch gibt es mit den steigenden Studienzahlen deutliche Veränderungen, die direkte Folgen für die Arbeit der Hochschulpastoral zeitigen. Es wären jedoch dazu noch genauere empirische Erhebungen wegweisend.

- Immer mehr Hochschulen haben verstärkt Zulauf aus der Region, daher studieren immer mehr von ihrem Herkunftsort aus und sind am Studienort v. a. in den ersten Semestern kaum über die Lehrangebote hinaus präsent. In höheren Semestern ändert es sich, jedoch mit eingeschränkter verfügbarer Zeit aufgrund der Examenslasten.
- Die Zunahme der Präsenzplichten in vielen Studiengängen reduzieren die Flexibilität bezüglich des weiteren Zeitkontingentes. Die Notwendigkeit vieler, neben dem Studium, das theoretisch als 40-Stundenwoche konzipiert ist (bei 30 ECTS à 30 Zeitstunden pro Semester), ihren Lebensunterhalt mit Jobs erst aufzubessern, begrenzt die Möglichkeit zu frei gewähltem Engagement und Beteiligung.

3.3 Selbst- und Fremdwahrnehmung

Immer wieder finden sich in den Zeitungen und Zeitschriften Selbstbeschreibungen der Situation der Studierenden. So titelte die FAZ am 26./27. Juli: „Studenten 2014: Raus aus der Enge der Uni: Hilfe, wir sind so schrecklich fremdbestimmt!“⁴⁴ Jan Grossarth hat sieben Portraits gesammelt. Diese Sammlung folgte einem „Weckruf“ der gleichen Zeitung, der eher einer Pauschalkritik glich. Studierende nehmen ihre Situation sehr wohl unterschiedlich wahr und entwickeln unterschiedliche Strategien, darauf zu reagieren. Ein Ausstieg in ein Auslandsjahr ohne Plan nach dem BWL-Studium, das ausdrückliche Nein zum „Selbstoptimierungswahnsinn“, der Einsatz gegen ein Studieren wie „gleichgeschaltete Klone“... Solche Aussagen verdeutlichen, dass das erlebte

⁴² Vgl. Koch, Kunst, Kirche, Theologie (s. Anm. 3).

⁴³ Vgl. dazu Hartmann, Welche Zukunft hat die Hochschulgemeinde? (s. Anm. 7).

⁴⁴ Jan Grossarth (gesammelt), Studenten 2014. Raus aus der Enge der Uni, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung 171 vom 26./27. Juli 2014, C1.

Studium weder den Erwartungen der Studierenden entspricht noch mit der vorher zitierten Idealisierung von Employability und Kompetenzorientierung sich deckt.

Solche Reflexionen machen jedoch auch deutlich, dass Pauschalkritiken gegen die Studierendengeneration als Generation auf dem Weg zu einer „Gesellschaft sozialer Autisten“ ebenso unangemessen sind.⁴⁵

3.4 Interesse an Bildung

Interesse an „Bildung“ würden dennoch nur wenige Studierende reklamieren. Die Terminologie klingt etlichen zu allgemein und traditionell. Die Praxis, in der sie ihr Leben organisieren und das „Vorgesetzte“ versuchen zu erweitern, ist jedoch m. E. ein Beispiel, wie sie nach dem streben, was wir theoretisch als Bildung verstehen, ohne daraus einen inhaltlich gefüllten „Bildungskanon“ zu machen. Studierende sind damit nicht bildungsfern, sondern nutzen andere Kategorien, um ihr Selbstverständnis und ihre Weltdeutung zu beschreiben.

3.5 Interesse an Glaube und Religion

Darin geht es dem Interesse an Glaube und Religion jedoch ähnlich. Dass die Religion an Kirchen- und Konfessionszugehörigkeit nur bei sehr wenigen festgestellt werden kann, lässt sich inzwischen auch empirisch festhalten. Wie jedoch das Interesse an Glaube und Religion in einem weiteren Begriff der religiösen Kommunikation und der Glaubenskommunikation aussieht, sollte genauer betrachtet werden. Die Bereitschaft, sich weltanschaulich nur in den Kategorien zeitlich beschränkten „Funktionierens“ zu deuten, ist gering. Die Sehnsucht und der Versuch danach auszugreifen, was größer ist, die Fragen nach Sinn und Solidarität, sind nach meiner Beobachtung keine Ausnahmeerscheinungen. Wo sie jedoch zum Ausdruck kommen ist vielfältiger denn je.

Auch in der Gruppe derer, die sich entschieden in den Hochschulgemeinden versammeln, gibt es unterschiedliche Erwartungen und Ausprägungen. Während die einen Glaube, Religion und Kirche als stabilisierenden Beitrag in einer überkomplexen Gesellschaft suchen und brauchen, sehen andere ausdrücklich das solidarisch diakonische Potential der Kirche und erwarten wieder andere vor allem auch reflexiv-philosophische und theologische Durchdringung.

Alle drei Erwartungen haben mit der Sendung und dem Auftrag der Kirche zu tun und sind m. E. Bildungsprozesse.

⁴⁵ So Rudi Novotny, Haltet zusammen! Wir sind dabei, eine Gesellschaft sozialer Autisten zu werden. Deutschland braucht ein soziales Pflichtjahr. Ein Plädoyer, in: Die Zeit 69 (37/2014), 65.

4. Bedingungen der Arbeit der Hochschulpastoral

Hochschulpastoral als Bildungsaufgabe? Ich bin mir sicher, dass in ganz unterschiedlicher Weise die Erfahrungen in der Hochschulpastoral ein deutliches Bildungspotential haben. Es lohnt sich, auch in den verschiedenen Bereichen selber, zu überprüfen, welche Bildungsprozesse ablaufen, in der Übernahme von Verantwortung in Gremien, in der Konzeption und Durchführung sozialer und kultureller Projekte, in der interreligiösen und internationalen Begegnung, in Freizeitmaßnahmen oder einfach an gemeinschaftsbildenden Orten.

Vieles was hier geschieht könnte sicher zu einem Portfolio beeindruckender Bildungsleistung zusammengestellt werden.

Dennoch sollten darüber weitere Rahmenbedingungen beleuchtet werden. Die Chancen der Hochschulpastoral werden dann wachsen, wenn das Potential für diese Arbeit und Ressourcen vorhanden sind und ausgeschöpft werden.

1. Hochschulpastoral ist Pastoral mit allen Mitgliedern dieses Systems, nicht nur mit den Studierenden. Die gegenseitige Bereicherung über „Standesgrenzen“ hinweg, aber auch und gerade interkulturell und religiös, ist wert zu schätzen. Die Wachsamkeit für die sozial Bedrängten ist ein Beitrag zu sozialem und politischem Lernen.
2. Träger der Arbeit der Hochschulpastoral sind nicht nur die von der Diözese eingesetzten hauptberuflichen Pastoralen MitarbeiterInnen. Es braucht ein verstärktes Bewusstsein, dass es in der Pastoral nicht nur um institutionelles Handeln geht, sondern dass Prozesse eingeleitet werden, die allen ihre verantwortliche und aktive Rolle zuschreiben, sei es in Aufgaben in der Institution oder aufgrund ihrer Orte, Möglichkeiten und Begabungen. Etliche Mitglieder der Hochschule leben so ihren Glauben. Anderes geschieht in Vereinen und Verbänden, wieder anderes in den „normalen“ Kirchengemeinden oder in einer Durchdringung des öffentlichen Lebens vor dem Hintergrund der christlichen Sendung.
3. Hochschulpastoral braucht vernetztes Arbeiten, darf sich nicht als Insel selbst begrenzen. Kooperationen mit Akademien, Verbände, Verbindungen und in der Ökumene müssen selbstverständlich sein.
4. Hochschulpastoral versteht sich als Player im System Hochschule. Das ist mancherorts unkompliziert, von da und dort aus auch gesucht und gewollt, andernorts wird es – zumindest anfangs – nur durch entsprechende provokante Einmischung gelingen. Hochschulpastoral versteht sich als Anwalt der Vergessenen, als Gesprächspartner in weltanschaulichen und ethischen Zeitfragen und als Partner, der etliche Selbstverständlichkeiten kritisch befragt und blinde Flecken aufzeigt. In all diesen Versuchen ist er manchmal freundlich ergänzend, manchmal unbequem und kritisch.

5. Hochschulpastoral kann aufgrund ihrer Kontakte und des Engagements etlicher ChristInnen Gespräche und Begegnungen mit spannenden, auch prominenten Persönlichkeiten vermitteln und so für Aufmerksamkeit in etlichen Themenbereichen sorgen.

Jedem, der in der Hochschulpastoral arbeitet und dafür Verantwortung trägt, wird schon in dieser Beschreibung deutlich, dass Bildungsarbeit durch die Hochschulpastoral auch eine klare Entscheidung zu Investitionen erfordert.

5. Bildung statt Ideologie – Desiderate

Bildung gehört zu einem wichtigen Beitrag der Kirchen in unserer Gesellschaft. Es geht dabei um Bildung, die geprägt ist von einer klaren Entschiedenheit einerseits aber auch einer Selbstrelativierung, um überhaupt angesprochen zu werden.

Fünf Hinweise dazu zum Abschluss:

1. Kirche insgesamt und speziell Kirche an der Hochschule muss sich selbst verstehen und präsentieren als bescheidener Gesprächspartner, der – im Sinne des aus Frankreich geprägten Verständnisses von „proposer la foi“⁴⁶ – ohne Überheblichkeit den Glauben anbietet und ins Gespräch bringt.
2. Dies kann vor allem dann gelingen, wenn in der Reflexion des eigenen Wirkens die Bildungsdimension gesehen und überprüft wird.
3. Hochschulpastoral muss sich profiliert unterscheiden von anderen institutionellen und kirchlichen Angeboten. Dazu muss sie – in Annahme der eigenen Handlungsgrenzen – ihr Profil verdeutlichen, im diakonischen Handeln, in intellektueller Brillanz und somit im Profil „ganzheitlicher“ Bildung.
4. Die Arbeit der MitarbeiterInnen aller Art in der Hochschulpastoral wird in stetiger Reflexions- und Lernbereitschaft weiterentwickelt.
5. Kirche an der Hochschule versteht sich zugleich als Kommunikationspartner mit vielen Beziehungen und innerhalb der gelingenden Kommunikation als Alternativ- und Kontrastgesellschaft.

„Religiosität ist auch eine Frage von Bildung, und zur Bildung gehört Religion elementar dazu. [...] In der Situation gesellschaftlicher und damit auch religiöser Pluralität wird Religion nicht fraglos tradiert, sondern muss individuell akzeptiert und subjektiv verarbeitet werden. Bildung, schon immer ein Element der Tradierung des christlichen Glaubens und des kirchlichen Handelns, bekommt damit noch einmal eine ganz neue Brisanz.“⁴⁷

⁴⁶ Vgl. *Proposer la foi dans la société actuelle*, III Lettres aux catholiques de France Par Conférence des Évêques de France, Paris 1996.

⁴⁷ Pohl-Patalong, Einleitung (s. Anm. 25), 1.

Prof. Dr. theol. habil. Richard Hartmann
Theologische Fakultät Fulda
Lehrstuhl für Pastoraltheologie und Homiletik
Eduard-Schick-Platz 2
36037 Fulda
Fon: +49 (0)661 3802720 (p)
Fax: +49 (0) 661 87224
E-Mail: Hartmann(at)thf-fulda(dot)de
Web: <http://thf-fulda.de/person/prof-dr-theol-richard-hartmann>